

Lo que los rankings dicen de la función de docencia de las universidades *

O que os rankings dizem da função de docência das universidades

What the Rankings Say about the Teaching Function in Universities

Carlos Pérez Rasetti **

Los rankings de universidades evalúan, califican y jerarquizan instituciones que tradicionalmente asumimos con tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Lo que en este artículo trato de problematizar es cómo, de qué modo y con qué limitaciones los rankings dicen algo sobre la calidad de la función docencia. Es fácil constatar que la mayoría de ellos se concentran en indicadores que muestran capacidades y resultados de investigación, que cuando abarcan la enseñanza lo hacen muchas veces con indicadores indirectos y que en todo esto subyacen al menos dos cuestiones: que en general los rankings asocian la calidad de la docencia con la potencialidad investigadora y que la disponibilidad de información estandarizada, legitimada e interpretada condiciona la selección de indicadores que realizan los rankings, descartando los específicos de docencia porque no cumplen con ellos.

Palabras clave: rankings; docencia; universidades; investigación

* Este artículo surge de la intervención realizada en el Taller "Indicadores, Rankings y Evaluación", organizado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI) el 6 de diciembre de 2016. Este taller tuvo como disparador una primera versión del artículo "Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades", firmado por Mario Albornoz y Laura Osorio y publicado por CTS en su número 34. Este trabajo, así como las reflexiones vertidas en aquel momento, se apoyan estrictamente en ese artículo.

** Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina, y OCTS-OEI. Correo electrónico: cprasetti@gmail.com.

Os rankings de universidades avaliam, qualificam e hierarquizam instituições que tradicionalmente assumimos com três funções principais: docência, pesquisa e extensão. O que neste artigo trato de problematizar é como, de que modo e com que limitações os rankings dizem alguma coisa sobre a qualidade da função docente. É fácil constatar que a maioria deles se concentra em indicadores que mostram capacidades e resultados de pesquisa que, quando abrangem o ensino, muitas vezes é feito com indicadores indiretos e que em tudo isso existem, pelo menos, duas questões: que, em geral, os rankings associam a qualidade da docência com a potencialidade investigativa, e que a disponibilidade de informações padronizadas, legitimadas e interpretadas condiciona a seleção de indicadores realizada pelos rankings, descartando os específicos de docência porque não atendem a essas condições.

Palavras-chave: rankings; docência; universidades; pesquisa

University rankings assess, grade and hierarchically organize institutions that traditionally bear three significant functions: teaching, research and outreach. What I try to examine in this article is how and with what limitations do the rankings say something about the quality of the teaching function. It is easy to determine that most of them focus on indicators that show research capabilities and results, but when they include teaching they often do so with indirect indicators, and at least two issues underline all of the above: that, in general, rankings associate the quality of the teaching with research potential, and that the availability of standardized, legitimized and interpreted information conditions the selection of indicators that make up the rankings, discarding the teaching specifics because they do not meet these criteria.

Keywords: rankings; teaching; universities; research

Introducción

Los rankings clasifican universidades, instituciones académicas respecto de las cuales se acepta generalmente que están dedicadas a tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión/vinculación. Sin embargo, sabemos que hay universidades que no hacen investigación y muchas otras en las que la producción de conocimientos es una actividad marginal que no llega a comprometer realmente los objetivos institucionales (Barsky, 2012: 58). En algunos países, esta variedad de universidades sólo formadoras está aceptada como una modalidad en el marco de los proyectos institucionales posibles; en otros está habilitada explícitamente en uno o más tipos institucionales.

En Argentina el mandato legal que impone las tres funciones es tardío; recién aparece en las dos leyes del primer peronismo que apenas estuvieron vigentes, consecutivamente, entre 1947 y 1955. Antes de eso, la Reforma Universitaria de 1918 alentó el desarrollo de la extensión universitaria y la renovación de los saberes, la apertura a las nuevas ideas y corrientes de pensamiento y la defensa del rigor científico como base de lo que se enseñara, pero la investigación como función sustantiva de la universidad no fue una de sus reivindicaciones explícitas y, además, las transformaciones de ese movimiento no incidieron inmediatamente en el marco legal de la educación superior. De las universidades existentes en ese momento, sólo la de La Plata tuvo un mandato fundacional respecto de la investigación durante la etapa de su nacionalización con el rectorado de Joaquín V. González en la primera década del siglo XX. Recién hace poco más de 20 años, la Ley de Educación Superior de 1995 incorporó la mención a las tres funciones clásicas de la universidad y desde ese momento el mandato ejerce una relativa presión sobre las instituciones universitarias antiguas y nuevas. Ese mandato se canaliza especialmente a través de las evaluaciones de proyectos de nuevas instituciones y las evaluaciones institucionales que la CONEAU realiza con distinto efecto (algo más performativo para el caso de los proyectos de nuevas instituciones). Pero es mediante los estándares que aprueba el Consejo de Universidades para la acreditación de carreras de grado y posgrado que la presión se ejerce más focalizada, extendida y con carácter obligatorio. La acreditación de carreras de grado y de posgrado ha motivado esfuerzos dispares en las universidades, en sus facultades y departamentos, para desarrollar actividades de investigación que las justifiquen frente a ese requerimiento normativo. Así y todo, aun con semejante imperativo legal, es muy difícil hablar en Argentina de “universidades de investigación” si esa categoría implica a la función central de una universidad y a una modalidad que impregne toda su actividad académica. Más realista es hablar de algunas universidades “con” investigación en el caso de aquellas que tienen fuertemente desarrollada esta función en algunas de sus facultades, departamentos o áreas disciplinarias, mientras otras secciones académicas se dedican sólo a la formación de profesionales.

La función de docencia, en cambio, puede reconocerse en todas las universidades argentinas; su hegemonía es evidente y, en muchos casos, casi excluyente. La función de docencia es inherente a la condición institucional de las universidades, no sólo por ser la más antigua, por haber sido incluso la única función de modelos institucionales de gran influencia en la época moderna (como la universidad

napoléonica) o parte importante en otros, sino porque es la dimensión de las universidades más evidente para la sociedad, sobre la que la sociedad proyecta mayores expectativas y sobre la que requiere tener un juicio de valor. Por eso resulta claramente justificada la pregunta acerca de qué es lo que los rankings seleccionan y ponderan como indicadores de calidad de una institución dedicada a la educación superior.

Apoyándome en el trabajo de sistematización de rankings de universidades realizado por Albornoz y Osorio (2017), a continuación trataré de aportar algunas reflexiones sobre su capacidad de mostrar y evaluar la función de enseñanza de las instituciones universitarias.

Principales rankings globales

De los cuatro criterios que comprende la evaluación practicada por el Ranking de Shanghái, dos sugieren capacidad para mostrar la calidad de las universidades como instituciones de formación. La ponderación que se les asigna sobre el resultado total es del 50%; la otra mitad está reservada a aspectos directamente orientados a la valoración de la investigación. Estos dos criterios son “calidad de la docencia” y “calidad del profesorado”; es decir: en el primero se evalúan procesos y en el segundo insumos. La calidad de la docencia se mide por un tipo de resultado de los ex alumnos: los Premios Nobel o Medallas Fields que hayan recibido. Este indicador importa un quinto de ese 50% asignado a la función de enseñanza. Los otros cuatro quintos se refieren a la calidad del profesorado y se construyen con la información de dos indicadores: los profesores que hayan obtenido Premios Nobel o Medallas Fields (dos quintos) y los investigadores con alto índice de citaciones en diversas disciplinas (dos quintos) (Albornoz y Osorio 2017: 18). Tanto para fungir como indicador de calidad de los resultados de la docencia como de la del profesorado, los premios resultan un indicador cuya ocurrencia es poco frecuente, por definición, y si por eso tienen la ventaja de facilitar la selección de los primeros lugares en el ranking, despegando a un puñado de universidades de todo el resto, también por eso mismo puede relativizarse su valor intrínseco. Para el caso de la docencia la limitación del indicador está en que la obtención de premios tan excepcionales no puede considerarse un producto estadístico o de algún modo representativo de todos los procesos educativos que se desarrollan en una institución, y por lo tanto su verificación no puede asumirse como extensiva de cada una de las áreas, departamentos, programas o facultades de una universidad. Existe, además, un componente personal en la obtención de esos logros que, si bien puede decir algo sobre la capacidad para atraer alumnos talentosos, no es concluyente a la hora de aportar sobre los procesos educativos.

La evaluación de la calidad del profesorado, criterio al que se asigna una ponderación cuatro veces mayor que al anterior, descansa en dos indicadores que muestran resultados del cuerpo docente en el campo de la investigación, ya que por esos resultados se otorgan los premios y en ese desempeño se producen las citas. La calidad del profesorado termina midiéndose mediante un insumo referido a la investigación y no propiamente a la docencia. La conclusión que parece afirmarse -

que un plantel de buenos investigadores producirá necesariamente procesos de enseñanza de calidad- parece, por lo menos, una simplificación.

El *Times Higher Education World University Rankings* (THE-TR) asigna a la enseñanza un 30% de los criterios seleccionados para evaluar a las universidades. Además, hay una cuestión previa: el ranking hace una primera selección de las instituciones descartando a las que no cumplen con un requisito relativo a la enseñanza (formar a alumnos en carreras de grado) y otro a la producción en investigación (menos de mil publicaciones en el período de análisis) (Albornoz y Osorio, 2017: 20). Para su evaluación utiliza indicadores distintos a los que vimos en el Ranking de Shanghái. La mitad del peso del criterio (15%) está asignado a una “encuesta de reputación” que se aplica a informantes calificados, mayormente ligados al quehacer universitario. Los otros indicadores aplicados son la proporción personal académico/estudiantes (4,5%), la proporción de programas de doctorado sobre la cantidad de programas de licenciatura o equivalentes (2,25%) y la proporción de doctorados otorgados sobre la cantidad de personal académico (a la que asigna el segundo mayor peso relativo después de la encuesta: 6%) y los ingresos institucionales (2,25%).

La primera cuestión a tener en cuenta es que para este ranking, cuyo objetivo es medir “el desempeño de las universidades en investigación intensiva alrededor de sus misiones centrales: enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional” (Albornoz y Osorio, 2017: 19), la misión de enseñanza se completa sólo si la universidad desarrolla formación en carreras o programas de grado (o de pregrado, según otra denominación corriente en castellano), es decir: de licenciatura o equivalentes. Esto supone considerar que los doctorados están más ligados a la función de investigación que a la de docencia. Sólo las instituciones con estas características son consideradas para la conformación del ranking.

57

Como habíamos dicho, la “encuesta de reputación” es el indicador principal del criterio “Enseñanza”, lo que constituye una medición de resultados indirecta y parcialmente diferida. La reputación de una universidad es un resultado que se contruye con la participación de muchos factores, algunos muy poco conectados con los procesos de enseñanza (estrategias de marketing, visibilidad física y otros) y sus resultados directos. Por un lado, esta imagen de la universidad se retroalimenta de los propios rankings que la exponen y contribuyen a que los actores la identifiquen y le asignen niveles de calidad relativos; con los resultados de las encuestas, los rankings reproducen una percepción que ayudaron a construir. Por otro lado, la reputación tiene carácter holístico y generaliza percepciones que muchas veces corresponden a un departamento, facultad o carrera. Finalmente, actúa de manera retroactiva y puede sostenerse en el tiempo sin receptor los cambios que puedan producirse en el desempeño institucional, sea cual fuere su impacto en la calidad.

El segundo indicador, en razón de su peso dentro del criterio “Enseñanza”, es la relación entre la cantidad de doctorados otorgados respecto de la cantidad de personal académico (6%). Este indicador actúa a la inversa del que le sigue en ponderación (4,5%), la relación docentes/alumnos, ya que en este último la consideración mejora cuando la relación es baja, mientras que en el primero sucede

al revés: cuantos más títulos de doctor se otorguen por académico, mejor consideración recibirá la institución. De las tres ratios que se consideran en este criterio, dos de ellas incluyen en uno de sus términos la enseñanza del máximo nivel: los doctorados. La otra es la relación entre programas de doctorado respecto de los de licenciatura, en la que también, como con los docentes y los alumnos, la baja relación se valora como factor de mayor calidad. El último indicador son los ingresos institucionales (2,25%), que reúne dos aspectos: por un lado, la capacidad de invertir con que cuenta la institución; y por el otro, una señal de calidad muy característica de los sistemas de mercado: el “precio” valora los servicios que la universidad ofrece.

Resumiendo, los factores internos sobre los que se sostiene la evaluación de la calidad en la enseñanza de las universidades en este ranking son la relación docente/alumno (un indicador comunmente admitido como un insumo que denota calidad), la disponibilidad de inversión (indirectamente considerada a través de los ingresos, a los que también se acepta frecuentemente como insumo valioso para evaluar la calidad) y dos indicadores que califican la enseñanza en general y la enseñanza de grado (o pregrado) en particular, en relación con el nivel de doctorado a los que se asigna. En total, el 8,25% de la ponderación sobre los 30 puntos porcentuales que corresponden a todo el criterio “Enseñanza”.

Este ranking incorpora como criterio lo que denomina una “perspectiva internacional”, en el que se tienen en cuenta dos indicadores que suelen considerarse apropiados para estimar la calidad de la docencia: la capacidad de atraer alumnos extranjeros y los docentes internacionales. Si bien la captación de alumnos internacionales puede asumir distintas significaciones en los diversos contextos nacionales y regionales, suele aceptarse que, en cualquier caso, la elección de una universidad de un país distinto al propio implicará aplicar mayor énfasis a la decisión que en el caso de acudir a una institución de un contexto próximo, y eso pondrá en evidencia una capacidad de atracción por parte de la institución elegida, lo que se considera habitualmente un indicador de éxito en la construcción de una imagen de calidad académica. La existencia de profesores internacionales también suele considerarse un indicador de calidad académica, tanto por la capacidad de atracción como por la riqueza que la diversidad de formación y trayectorias aporta al cuerpo docente.

El *QS-Ranking. World University Rankings* también considera los indicadores de relación de profesores y alumnos internacionales (5% de peso relativo sobre el total), la relación de estudiantes por profesor, en cada facultad (20%) y la reputación de la universidad entre los empleadores (10%) como aquellos que tienen cierta especificidad respecto de la función de docencia. El 40% del peso está asignado a la reputación académica que “da cuenta del punto de vista de los académicos acerca de las instituciones de mejor desempeño en su campo de experticia” (Albornoz y Osorio 2017: 21). Se trata de la opinión que sobre el desempeño de las universidades tienen los pares de la propia disciplina. Dado que la mayor parte de la información (si no toda) que circula dentro de las disciplinas se refiere a la investigación y la transferencia, es muy probable que el aporte de este indicador esté muy sesgado hacia el desempeño en esa función y no a la de docencia. Una variante de este ranking es el *QS-Estrellas*, que califica con estrellas las que considera universidades

de clase mundial. Entre las ocho categorías que tiene en cuenta están la enseñanza, la internacionalización, la infraestructura, la inclusión y la educación a distancia, que pueden dar cuenta de la función docente de la universidad, al menos parcialmente.

El QS para América Latina trabaja con siete indicadores, de los cuales la reputación entre los empleadores (20%) y la relación docente/alumno (10%) pueden aportar información sobre la calidad de la enseñanza de un modo más directo, mientras que la relación de doctores sobre el total de los docentes (10%) y la reputación académica (30%) lo hacen de modo más indirecto y con las limitaciones que ya señalamos en otros casos.

El *Center for World University Rankings* (CWUR) utiliza para la evaluación ocho indicadores, de los cuales tres pueden adscribirse en cierto modo a la función docente. La novedad respecto de otros rankings globales es que estos tres indicadores suman el 75% (25% cada uno) de la ponderación total. De cualquier manera, dos de ellos (la calidad de la educación medida por el número de alumnos y de académicos que ha ganado premios importantes) tienden a representar principalmente logros en investigación, por lo que, tanto para la evaluación de los resultados de la docencia (éxito de los ex alumnos) como la de los docentes en tanto insumo, no se trata de indicadores que específicamente muestren la calidad de la función docente en sentido propio y amplio.

En la **Tabla 1** listo los indicadores que los distintos rankings, de un modo u otro, implican a la función de docencia. En dos casos, la reputación académica y los índices de citación de los profesores, se trata de indicadores que califican la calidad de los docentes principalmente, sino de manera exclusiva, en tanto investigadores. Los destaco en *itálica* para mostrar que son, además, los que obtienen un mayor peso en la ponderación, salvo en el CWUR. En otros tres indicadores, la aptitud para la investigación es un componente importante. Son aquellos en los que se meritúa la obtención de premios por parte de ex alumnos y profesores, ya que los premios destacan el desempeño en ese campo y no la aptitud profesional de los graduados o docente de los académicos.

59

Lo que puede observarse para el conjunto de los rankings globales es que, aun cuando consideran la función de docencia o la enseñanza como parte de los aspectos que hacen a la calidad de una universidad, la miden a través de indicadores que sólo muestran capacidades o resultados de investigación. Algunos de ellos, como los premios, son de tan baja ocurrencia en el sistema global e incluso en las instituciones que cuentan con ex alumnos o profesores premiados que, más que mostrar la calidad integral de las universidades, sirven para despegar a una pocas del resto y facilitar de ese modo la jerarquización que operan los rankings.

Otro de los problemas que se manifiestan en la construcción de los rankings es la generalización que realiza la mayoría de ellos. En la **Tabla 1** vemos sólo un ranking (CWUR) que desagrega también por facultades un indicador respecto de los premios recibidos por los ex alumnos, al que le otorga un peso importante en la ponderación. De esa manera, el CWUR realiza una corrección del dato agregado que le permitiría mostrar la distribución interna del factor de calidad adjudicado al indicador.

Tabla 1. Rankings globales: indicadores que se adscriben a la función de la docencia

	Shanghái	THE-TR	QS	QS AL	CWUR
Ex alumnos con Premios Nobel o Medallas Fields, o con diversos premios	10%				25%
Profesores con Premios Nobel o Medallas Fields	20%				
Relación docente/alumno		4,5%	20%	10%	
Relación doctorados/licenciaturas		2,25%			
Relación doctorados otorgados/profesores		6%			
Ingreso institucional		2,25%			
Reputación de los empleadores			10%	20%	
Porcentaje de docentes con doctorado				10%	
Encuesta de reputación académica		15%	40%	30%	
Profesores con alto índice de citación	20%			10%	
Empleabilidad de los alumnos					25%
Calidad de las facultades medida por los ex alumnos con Premios Nobel o Medallas Fields, o con diversos premios					25%
Proporción estudiantes internacionales/locales		5%			
Proporción personal internacional/locales		5%			
Participación en el total de la ponderación	50%	30%	70%	70%	75%

Fuente: elaboración propia sobre la base de información presentada en Albornoz y Osorio, 2016

Finalmente, en la reseña de rankings globales que realizan Albornoz y Osorio (2017) se mencionan otros dos: el Ranking de Leiden, que realiza el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Leiden, y el Ranking Universitario de Desempeño Académico (URAP), que realiza el Instituto Informático de la Universidad Técnica de Medio Oriente (METU) de Ankara, Turquía. Se trata de rankings enfocados sólo en las capacidades de investigación de las universidades y basados

casi exclusivamente en el análisis de las publicaciones y su repercusión. También se concentran sólo en la información sobre la investigación. Se trata de rankings unidimensionales (Bongoexea y Buela-Casal, 2012; Albornoz y Osorio, 2107). No pueden aportarnos, por lo tanto, casi nada de información respecto de la función de la docencia en las universidades analizadas, salvo para ratificar el hecho de que la calificación de las universidades en los rankings se basa principalmente en las capacidades y los resultados de investigación, y de que son muy pocos los que prestan alguna atención a indicadores específicos de la función de docencia.

En la clasificación que realizan Albornoz y Osorio (2017) se proponen, además de los llamados rankings globales, otras dos categorías: rankings académicos y rankings nacionales. En la primera de estas categorías se describen tres casos, dos de los cuales incluyen indicadores como los que revisamos arriba (premios de alumnos y profesores, profesores citados), con el detalle de que trabajan por grandes áreas del conocimiento). El tercero, el *U-Multirank* de la Unión Europea, clasifica a las universidades en cuatro rankings, uno de los ellos sobre enseñanza y aprendizaje, fundamentalmente descriptivo. La información que proporciona, que puede trabajarse por universidad y por área del conocimiento, o comparando universidades, muestra indicadores sobre número de estudiantes con diversas desagregaciones, estudiantes internacionales, porcentaje de alumnas mujeres, personal académico, período de estudio, tasa de matrícula para estudiantes nacionales, tasa de matrícula para estudiantes internacionales (Albornoz y Osorio, 2017: 30).

Cinco de los rankings reseñados por estos autores en la categoría de rankings nacionales están dedicados exclusivamente a la investigación y trabajan principalmente con indicadores bibliométricos y de citaciones, sin incluir alguno que pueda adscribirse a la función de docencia, o evalúan a las universidades por su exposición en internet. En cambio, un sexto ranking nacional, el Ranking de Universidades Españolas (ISSUE), nos interesa especialmente porque es, de todos los que hemos analizado, el que más detalladamente propone indicadores específicos. Este ranking divide su análisis de las universidades en tres dimensiones: docencia, investigación, innovación y desarrollo tecnológico. A cada dimensión se le asigna un peso de 100 puntos, distribuidos en cuatro ámbitos: recursos, producción, calidad e internacionalización. La distribución de los puntos al interior de cada dimensión varía y los “ámbitos” se miden con varios indicadores por cada uno de ellos. La participación de indicadores específicos para medir la docencia es de un tercio de la ponderación total y los otros dos tercios van por partes iguales para la medición de capacidades y productos de investigación, en línea con la práctica hegemónica para los rankings, y las patentes y los contratos, lo que es novedoso para los casos revisados aquí. Para la dimensión “Docencia”, los indicadores y la ponderación son las siguientes:

Tabla 2. Dimensión “Docencia” (ISSUE)

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor doctor por cada cien alumnos • Presupuesto/Alumnos • Profesor doctor/Profesores 	25,4%
Producción	<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de éxito • Tasa de evaluación • Tasa de abandono 	30,4%
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de capacidad de atracción • % de estudiantes de posgrado • Notas de corte 	23,9%
Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> • % de alumnos extranjeros • % de alumnos en programas de intercambio • % de alumnos matriculados en programas de lenguas no oficiales 	20,3%

Fuente: Albornoz y Osorio, 2017: 35

62

El mayor peso en la ponderación está asignado a la producción, con tres indicadores de resultados que tienen que ver directamente con el desenvolvimiento de los alumnos. Los recursos se miden con información sobre los profesores (donde la condición de doctor es el eje) y la inversión por alumno. Los indicadores de calidad contabilizan desempeños institucionales como la capacidad de captar alumnos de otras regiones, la capacidad de captar a los de mejores notas y la mayor proporción de estudiantes de posgrado. La internacionalización recurre a los indicadores habituales para ese aspecto, con el agregado de una novedad: el porcentaje de alumnos matriculados en lenguas no oficiales (las lenguas extranjeras, distintas al español, y las lenguas oficiales de las respectivas comunidades autónomas).

Aun aceptando que la valoración de las universidades que realiza este ranking sigue dando un peso muy importante a la investigación y, adicionalmente, uno equivalente a la innovación y al desarrollo tecnológico, la incorporación de una batería de indicadores específicos de la función de docencia lo hace especial e interesante para nuestro análisis. Lo primero que muestra es una idea acerca de cómo medir la calidad de la enseñanza de una universidad. Lo segundo es que, para hacerlo, precisa información que no parece estar disponible en el contexto global (tasa de éxito, tasa de evaluación); o se trata de información muy propia de las características del sistema universitario español, donde la movilidad interna de los estudiantes es importante (índice de capacidad de atracción) y el sistema de ingreso se hace por selección mediante una competencia por vacantes a partir de una nota (nota de corte). Incluso más allá de estos casos, tampoco suelen estar disponibles para todos

los países muchos otros de los datos que requieren los indicadores, especialmente los de internacionalización. Parece razonable deducir que el carácter nacional de este ranking permite recurrir a una cantidad mayor de indicadores, porque a su vez es mayor la información que está disponible en ese ámbito, y además que estos indicadores que son posibles en el contexto nacional son principalmente los que se refieren a aspectos de la enseñanza con mayor pertinencia y cierta especificidad.

En la misma línea está el ranking de las universidades del Reino Unido que publica el Sunday Times (UK THES). Este ranking incluye indicadores de la selección de estudiantes, relación docentes/alumnos, éxito de los estudiantes, gasto de biblioteca, número de estudiantes de posgrado y calidad del empleo de los graduados, entre otros, pero centrándose siempre en información relativa a la función de docencia (Barsky, 2012: 36).

Conclusiones

De todo lo dicho, podemos deducir, si no conclusiones, al menos algunas conjeturas:

- Los rankings de universidades evalúan y jerarquizan a las universidades principalmente por sus capacidades y resultados en la función de investigación.
- Entre otras razones relativas a los objetivos originales de algunos rankings (aportar indicadores de mejora de instituciones en la función investigación, orientar la elección de posgrados), podría existir una razón de oportunidad en esta opción. Es probable que se utilicen los datos que están disponibles de los aspectos que son más fácilmente medibles. Y está claro que existe una mayor disponibilidad de información estandarizada y global sobre la investigación que sobre la docencia.
- Puede ser que, de los datos de docencia que se relevan en las estadísticas nacionales, muchos no sean del todo confiables para mostrar calidad. Tasa de egreso, rendimiento académico de los alumnos, duración real de la carrera contra la duración teórica e incluso la relación docente-alumno son indicadores que dependen de información que no siempre está homologada entre las oficinas de estadísticas de los distintos países, que en muchos casos requieren de una interpretación dentro del contexto de cada sistema de educación superior y que resultan en una dificultad concreta para evaluar la función docente de las universidades (Barsky, 2012: 53).
- Es posible pensar que el recurso a los datos sobre investigación que se verifica en la mayoría de los rankings a la hora de evaluar las universidades se deba a que se trata de datos que cuentan con una evaluación previa que los legitima. Tanto las citaciones como la producción de artículos indexados cumplen con esta condición, sea porque hayan pasado por la evaluación por pares para su publicación o porque el que realiza la cita es también un par y evalúa como positiva la contribución a su trabajo que el artículo citado le ofrece. Lo mismo puede decirse de la información

alrededor de los doctorados, ya sea referida a proporción de programas o carreras, profesores con título máximo o alumnos cursando en ese nivel.

- La calidad del cuerpo docente se reduce casi exclusivamente a cuatro indicadores: cantidad de doctores, cantidad de citas, cantidad de publicaciones, premios recibidos por los profesores. Los cuatro hacen relación a las competencias de los profesores para la investigación.
- Las encuestas de reputación también cuentan con ese plus de legitimación, más allá de que en algunos casos el modo de selección de los informantes debería ser revisado con un rigor técnico que justifique la legitimidad que se les asigna.
- De los indicadores que más específicamente se pueden asociar a resultados de la función de docencia, dos de los más utilizados cuentan también con esa legitimación previa: ex alumnos con premios y empleabilidad de los egresados.
- Parece ser que hay una convicción extendida de que la calidad de la universidad está directamente relacionada con la calidad de la investigación que realiza.
- No está claro que el gran público sepa que lo que le están mostrando los rankings es la capacidad de las universidades en orden a la función de creación del conocimiento, más allá de los sesgos con que eso se realiza y que muchos han señalado.

64

Más allá de las dificultades técnicas e ideológicas que sobre los rankings se han venido diciendo en múltiples trabajos (Barsky, 2012; Pérez Rasetti, 2010 y 2011), al prescindir de mediciones más directas sobre una de sus importantes funciones (la que incide más directamente en la vida social e individual de muchas personas), la opción por la función de investigación para medir la calidad de las universidades sesga los resultados de una manera que pone en cuestión su utilidad y que, también, puede tener impactos negativos en las políticas públicas de educación superior y en las estrategias institucionales de mejoramiento de la calidad.

Bibliografía

ALBORNOZ, M. y OSORIO, L. (2017): “Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS*, vol 12, n° 34, pp. 11-49. Disponible en: <http://www.revistacts.net/volumen-12-numero-34/324-articulos/758-uso-publico-de-la-informacion-el-caso-de-los-rankings-de-universidades>.

BARSKY, O. (2012): “Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en la Argentina”, *Debate Universitario*, vol. 1, n° 1, pp. 30-78, CAEE-UAI. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1861/9374-2.pdf>.

BARSKY, O. (2014): *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*, Buenos Aires, Teseo-Universidad Abierta Interamericana.

BENGOETXEA, E. y BUELA-CASAL, G. (2012): “The new multidimensional and userdriven higher education ranking concept of the European Union”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 13, pp. 67-73. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260013700097>.

PÉREZ RASETTI, C. (2010): “El marketing pretencioso de los rankings de universidades”, “Foro CTS”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, Foro de Debate. Disponible en: <http://www.revistacts.net/elforo/345-el-debate-rankings-de-universidades-a-favor-y-en-contra>.

PÉREZ RASETTI, C. (2011): “Construcción de indicadores para el sistema de Educación Superior de Iberoamérica/América Latina y el Caribe. Reflexiones para una propuesta”, *OEI-CAECID*. Disponible en: <http://redindices.org/attachments/article/13/Propuesta%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20un%20sistema%20de%20Indicadores%20para%20la%20Educa%C3%B3n%20Superior%20de%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>.

Cómo citar este artículo

PÉREZ RASETTI, C. (2018): “Lo que los rankings dicen de la función de la docencia de las universidades”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, vol. 13, n° 37, pp. 53-65.